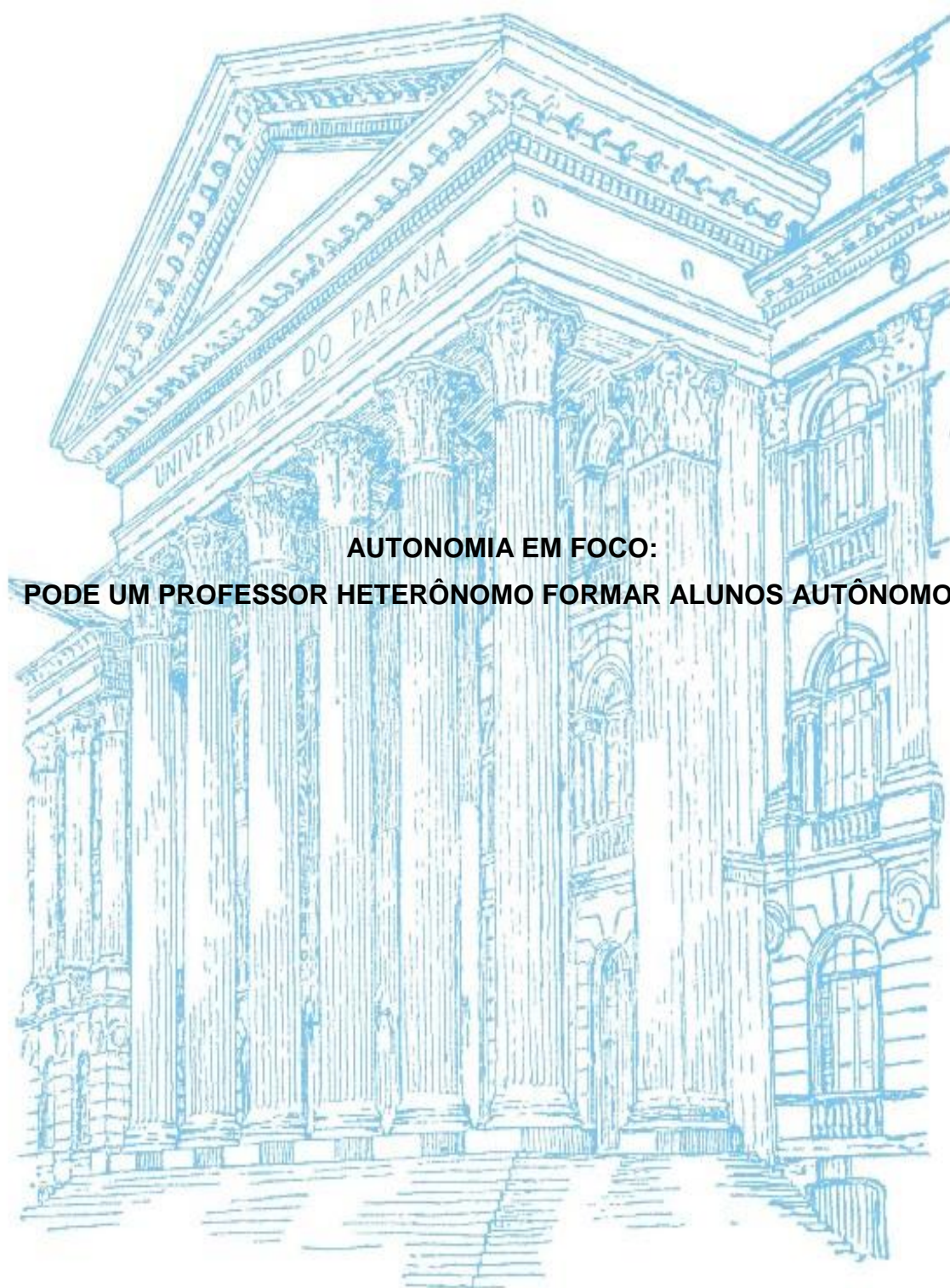


RAQUEL ALINE ZANINI



**AUTONOMIA EM FOCO:
PODE UM PROFESSOR HETERÔNOMO FORMAR ALUNOS AUTÔNOMOS?**

CURITIBA

2013

RAQUEL ALINE ZANINI

**AUTONOMIA EM FOCO:
PODE UM PROFESSOR HETERÔNOMO FORMAR ALUNOS AUTÔNOMOS?**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Filosofia da Educação: Ética, Política e Educação, do Setor de Educação da UFPR, como requisito à obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof^a. Dra. Karen Franklin da Silva.

CURITIBA

2013



Universidade Federal do Paraná

Curso de Especialização em Filosofia da Educação:

Ética, Política e Educação – Setor de Educação.

Ata da Banca Examinadora de Monografia


Aos vinte e seis dias do mês de setembro do ano de dois mil e treze, na sala 116, do Edifício D. Pedro I, campus Reitoria da Universidade Federal do Paraná, às 15 horas, reuniu-se a Comissão de Avaliação de Especialização do Curso de Especialização em Filosofia da Educação: Ética, Política e Educação para arguir a aluna **Raquel Aline Zanini** e avaliar a apresentação de sua monografia: *Autonomia em Foco – pode um professor heterônomo formar alunos autônomos*, apresentada como requisito parcial e último para a obtenção do título de Especialista em Filosofia da Educação. A comissão esteve constituída pelos professores, Celso de Moraes Pinheiro, Udo Baldur Moosburger e Karen Franklin da Silva (orientadora).

A comissão atribuiu ao trabalho escrito o grau 9,5 e à defesa o grau 9,5. A média final foi 9,5.

Nada mais havendo a constar eu, Dêlcio Junkes, presidente desta Banca do Curso de Especialização em Filosofia da Educação, lavrei a presente ata que vai assinada por mim e pelos integrantes da Comissão Examinadora.


Prof.^a. Dr.^a. Karen Franklin da Silva – orientadora


Prof. Dr. Celso de Moraes Pinheiro – membro arguidor


Prof. Dr. Udo Baldur Moosburger – membro arguidor

Dedico este trabalho à todos aqueles que acreditam na educação e que à ela se dedicam, mesmo sabendo que é uma área desvalorizada e que oferece poucos rendimentos e muito trabalho.

Agradecimento

Gostaria de agradecer à todos os professores do curso de Especialização em Filosofia da Educação que contribuíram de forma substancial neste meu processo de formação, compartilhando sem reservas seu conhecimento.

Ao Prof. Darcísio Muraro pela sua atenção e disponibilidade, com quem pude aprender muito sobre Filosofia para Crianças e sobre o que é educar, seus cursos me mostraram na prática que é possível uma educação para o pensar.

À minhas queridas colegas Miriam Martins, Andréa Santos Meister e Heloisa Schmaedecke pelos trabalhos maravilhosos que fizemos juntas e os poucos, mas substanciais, debates que empreendemos a cerca da educação.

Ao Diego Marcell por estar ao meu lado me incentivando e dando apoio, colaborando nas reflexões e correções desta monografia, não me deixando desistir.

À minha família que esteve ao meu lado, apoiando no processo de decisão de mudança para Curitiba e que neste período de estudos muitas vezes foi privada de minha presença, mas compreendeu as ausências. Em especial ao meu pai, minha mãe e a Caroline.

À Professora Karen Franklin da Silva uma pessoa maravilhosa e coerente no que fala e pratica, sempre fomentando a autonomia e o espírito crítico de seus alunos, suas orientações e provocações foram muito importantes para mim.

"Sapere Aude!"

RESUMO

A partir da problemática da educação no contexto atual partimos para uma análise teórica, objetivando debater a possibilidade de um professor heterônomo formar cidadãos autônomos, como requerem os documentos oficiais da educação nacional. Para tal, primeiramente, traçamos um percurso histórico da filosofia moral e da educação brasileira a fim de refletir sobre os rumos tomados pela educação e elucidar quando a autonomia torna-se um objetivo da educação; servimos-nos de Kant e seu conceito de autonomia, contraposto às leis educacionais brasileiras e à prática que tem ocorrido nas escolas, usando o caso de Curitiba e a implantação do princípio de “Educar pela Filosofia” como exemplo da forma fragmentada que tem se implantado novos paradigmas na educação, sempre considerando o professor como ser heterônomo a executar tais diretrizes. E por fim, dialogamos com o leitor sobre a importância do desenvolvimento da “memória” do professor e de sua atuação como “intelectual transformador” autônomo.

RÉSUMÉ

À partir de la problématique de l'éducation dans le contexte actuel, nous partons à une analyse théorique, avec l'objectif de discuter la possibilité d'un professeur hétéronome éduquer des citoyens autonomes, comme l'exige les documents officiels de l'éducation nationale. Pour ce fait, en premier, nous traçons un parcours historique de la philosophie morale et de l'éducation brésilienne, pour réfléchir sur la route qu'elle a prise et élucider quand l'autonomie devient un objectif de l'éducation; nous nous sommes servis de Kant et son concept d'autonomie, contre-posé aux lois éducatives brésiennes et à la pratique éducative qui a été adoptée dans les écoles, utilisant le cas de Curitiba et l'implantation du principe de "Éduquer par la philosophie" comme un exemple de la manière fragmentée qui a déployé l'implantation de nouveaux paradigmes dans l'éducation, toujours considérant le professeur comme un être hétéronome à exécuter ces directrices. Et finalement, nous dialoguons avec le lecteur sur l'importance du développement de la "mémoire" du professeur et son action comme un "intellectuel transformateur" autonome.

LISTA DE SIGLAS

CEFAM.....	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CI.....	Comunidade de Investigação
CPF.....	Centro Paranaense de Filosofia
HEM	Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC.....	Ministério da Educação e Cultura
RME.....	Rede Municipal de Ensino
SME.....	Secretaria Municipal de Educação
USAID.....	Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
RÉSUMÉ.....	8
LISTA DE SIGLAS.....	9
1.INTRODUÇÃO.....	10
2.A FILOSOFIA MORAL E A QUESTÃO DA AUTONOMIA: SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO	13
2.1. O CAMINHO EDUCACIONAL BRASILEIRO: A FORMAÇÃO DO CIDADÃO AUTÔNOMO E A PRÁTICA DA AUTONOMIA INSTITUCIONAL	15
2.2. AUTONOMIA INSTITUCIONAL: DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO	22
3.EDUCAÇÃO EM CURITIBA E A PROPOSTA LIPMANIANA	27
3.1. HISTÓRICO DA IMPLANTAÇÃO DA FILOSOFIA COMO UM PRINCÍPIO EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	28
3.2. ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS MOLDES LIPMANIANOS.....	31
3.2.1. Formação do Professor em Lipman: Uma Formação para Autonomia?	34
4.A AUTONOMIA EM KANT: A PROPOSTA EDUCACIONAL KANTIANA	38
4.1. A LIBERDADE EM KANT.....	39
4.2. EDUCAÇÃO KANTIANA.....	41
4.3. O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO EM KANT.....	46
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52

1. INTRODUÇÃO

Ao analisarmos a legislação educacional brasileira e os discursos proferidos no cotidiano acerca da educação, nos deparamos com expressões como: “formação do cidadão autônomo”; “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”; garantia de “autonomia financeira, administrativa e pedagógica”; “valorização dos profissionais da educação” (LDB, 1996; SME, 2006); somos invadidos pelo otimismo e a sensação de que estamos trilhando o caminho da democracia. Porém, precisamos ponderar sobre esta realidade prática e se ela tem efetivado seus projetos.

Não se pode desconsiderar que, como coloca Giroux (1997, p. 157), há uma “série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude”, elas trazem em si um belo discurso, mas ignoram o “agente-mediador” do processo educacional e suas especificidades, suas necessidades enquanto indivíduo e cidadão.

Este ideário de formação do cidadão livre, ativo e autônomo, ganhou espaço no meio social com a doutrina do liberalismo, que defende a liberdade individual tanto no campo econômico quanto político. Segundo Azevedo (*apud* TAVARES, 2011, p. 256), a partir deste ideário o homem é visto como um agente econômico e por isso deve dispor de ampla liberdade de ação, sendo que os “postulados essenciais do liberalismo econômico são a não intervenção do Estado ou de grupos particulares e a livre-concorrência” e caracteriza-se por avaliar “a qualidade da sociedade, pelo grau de autonomia que ela confere aos sujeitos dessa sociedade”.

É a partir deste pressuposto que atualmente os órgãos brasileiros, em seus documentos oficiais, buscam fixar a urgência em se estabelecer uma educação para a formação do cidadão, ambicionando uma autonomia e liberdade submetidas às ideologias dominantes, que são ainda impostas pelas documentações educacionais e pelo seu currículo pré-estabelecido ao professor. Em se tratando da autonomia escolar o que poderíamos assinalar é a simples “desconcentração de obrigações”, e assim podemos indagar: será que a “descentralização do poder” (SANTOS, 2012, p. 1) é um interesse aos órgãos governamentais? Por isso que, apesar de termos hoje

reconhecido em lei e em efetiva prática a autonomia das Instituições: financeira, pedagógica e administrativa, sendo que as mesmas recebem recursos e os administram, ainda há o controle governamental através da utilização de um currículo único a nível nacional. Currículo este que deve ser cumprido em sua integralidade, isto garantido pelo controle através de avaliações nacionais.

Nesta perspectiva ainda, é interessante refletir na crítica tecida por Dewey (*apud* GIROUX, 1997, p.157-164) aos “programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico” e que com isso “prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes”, pois focam apenas em práticas e metodologias de ensino evidenciando a omissão e negação da “necessidade de pensamento crítico”, para a formação efetiva dos cidadãos autônomos, pois este processo acarreta progressivamente a redução da autonomia do professor e conseqüentemente do aluno, levando-o à prática heterônoma. Giroux (1997, p. 163) defende que “os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos”.

Mas, sempre ao se trazer novos paradigmas e metodologias para a educação, a aplicação é feita de forma “impositiva”, ignorando o professor e sua capacidade de servir-se de seu ‘intelecto’ para delinear sua prática de acordo com as especificidades locais e sua vontade; a fim de exemplificar tal problemática, nos servimos do exemplo da implantação, no município de Curitiba, do princípio do “Educar pela Filosofia” e sua descontinuidade no processo, para pontuar a negação dos Órgãos ao desejo dos professores.

Nosso trabalho parte do conceito de autonomia de Immanuel Kant, e a partir deste traçamos uma crítica à exclusão do professor do processo educacional, contrapondo o ser autônomo kantiano, à atual condição do professor em sala de aula e sua relação com a instituição sob a ideia de gestão democrática, que o exclui na prática das decisões; questionando assim como se pode formar um aluno autônomo tendo-se em sala um professor heterônomo, que deve sempre agir de acordo com o determinado.

Para tanto, no primeiro capítulo traçamos breves históricos da história da filosofia moral e da formação de professores no Brasil, bem como o surgimento da

ideia de autonomia na legislação educacional. Posteriormente, no Capítulo 2, nos servimos do caso do município de Curitiba e a adoção em suas Diretrizes do princípio de “Educar pela Filosofia”, criado a partir da metodologia de Matthew Lipman, que foi levada ao conhecimento da Secretaria por professores de algumas escolas do município; entretanto o processo de formação de professores a partir desta metodologia foi interrompido após o primeiro ano devido a mudanças político-administrativas, permanecendo apenas o princípio nas Diretrizes descaracterizado de sua fundamentação inicial.

Por fim, no terceiro Capítulo trazemos a definição Kantiana de autonomia (pois foi Kant quem inovou e trouxe a ideia de moralidade como autonomia ao pensamento filosófico), contrapondo criticamente, o que este termo carrega consigo conceitualmente àquilo que se tem evidenciado na prática educacional e nas legislações que a regem. A ideia de autonomia em Kant carrega consigo alguns aspectos que devem ser observados a fim de se fomentar a autonomia intelectual e social verdadeiramente na formação do indivíduo.

2. A FILOSOFIA MORAL E A QUESTÃO DA AUTONOMIA: SEU DESENRROLAR HISTORICO

O fenômeno moral desenvolve-se em paralelo com a história da humanidade,

a moralidade, como forma concreta da vida associada, constituída pelo conjunto das regras e das representações dos valores do grupo, desenvolveu-se com base no desejo de manter e defender costumes sociais importantes, necessários para a consecução do equilíbrio social interno e da defesa externa. (NERI, 2004, p. 24)

John Rawls (2005, p. 3) distingue a filosofia moral em clássica e moderna. A filosofia moral grega não se baseava na religião, se caracterizou por um exercício livre e disciplinado da razão, buscando ideais morais para a sociedade ateniense do século V, diferentes dos da época de Homero, e mais adequados ao período. Rawls (2005, p. 6) coloca que “a filosofia moral grega se inicia dentro do contexto histórico e cultural da religião cívica de uma polis em que as epopéias homéricas, com seus deuses e heróis desempenham um papel central”, mas já não suprem mais os questionamentos emergentes; enfatiza também que a ideia do sumo bem (como uma busca razoável da felicidade) é o cerne da filosofia moral grega, pois que a religião cívica não se atentava significativamente para esta questão.

Durante a Idade Média, o controle moral e as ordens morais estão em posse da Igreja Católica, que traça os ditames do como viver, agir e se relacionar com o próximo, sendo estes transmitidos pelos sacerdotes ao povo. Neste período não há conflitos oficiais de valores, assim impera uma paz “ideológica”.

Na filosofia moral moderna, inicialmente defendia-se a concepção de moralidade como obediência, obediência esta devida a Deus e que chega até nós pela razão e pela revelação, entretanto considerava-se que nem todos os homens possuíam a mesma capacidade de enxergar e cumprir as leis morais, assim eles precisavam de alguém que os governasse, os orientasse e que os instrísse sobre como agir: os membros do clero eram os que possuíam tal qualificação.

Com o passar do tempo e a fragmentação da Igreja Católica, surgem novas problemáticas morais que tornam necessária a revisão de alguns aspectos da moralidade como obediência, e os filósofos passam a pensá-los de uma forma diferente da tradicional, mas mantendo-se ainda sob a fé cristã; esta necessidade começa a se desenvolver por volta do final do século XVII e as novas reflexões

acabam dando o pontapé inicial para o desenvolvimento do pensamento moral e o surgimento da ideia da moralidade como autogoverno. Segundo considerações de Schneewind (2005, p. 33),

uma moralidade de autogoverno era uma concepção melhor do que as teorias anteriormente disponíveis para defender essas reivindicações. A necessidade de novas justificativas em geral aceitáveis de autoridade e a distribuição de poder tornou inevitável um repensar da moralidade. A filosofia, simpática à razão e não a qualquer autoridade, parecia uma fonte de ajuda adequada.

Ele ressalta ainda que uma das problemáticas encontradas na concepção de moralidade como obediência era o fato dela não permitir uma apreciação adequada da dignidade humana e, em vista disso, não permitia que sequer os ensinamentos morais do cristianismo, que muitos ainda aceitavam, fossem transmitidos adequadamente.

A moralidade como autogoverno passa a considerar que todos os “indivíduos normais são capazes de viverem juntos em uma moralidade de autogoverno” (SCHNEEWIND, 2005, p. 30), de enxergar e cumprir por si mesmos o que a moralidade requer, sem necessidade de haver ameaças ou recompensas, ou seja, rejeitaram toda e qualquer desigualdade moral entre os seres humanos. A Reforma influenciou muito seu pensamento e por isso eles buscavam,

estabelecer uma base do conhecimento moral independente da autoridade da Igreja e acessível à pessoa comum razoável e conscienciosa. Feito isso, pretendiam desenvolver um conjunto completo de conceitos e princípios em função dos quais caracterizariam a autonomia e a responsabilidade. (RAWLS, 2005, p. 11)

As crenças mais enfáticas da moralidade como autogoverno desenvolvem-se no final do século XVIII com Reid, Bentham e Kant, sendo que cada um chega a esta concepção com diferentes preocupações políticas e/ou religiosas (SCHNEEWIND, 2005, p. 32). Mas é Kant quem inova e traz a ideia da moralidade como autonomia (SCHNEEWIND, 2005, p.29), propondo um repensar substancial sobre a moralidade, que influenciou grandemente a ética filosófica contemporânea e por isso servimo-nos dele e sua concepção de autonomia para avaliar o processo, entendendo que ele ambiciona uma autonomia do indivíduo, que evidencia sua capacidade de autolegislar estando sempre de acordo com os outros cidadãos, que possuem a mesma concepção de justiça e exercem sua autonomia.

2.1. O CAMINHO EDUCACIONAL BRASILEIRO: A FORMAÇÃO DO CIDADÃO AUTÔNOMO E A PRÁTICA DA AUTONOMIA INSTITUCIONAL

O processo inicial de educação escolar no Brasil se deu a partir da chegada dos Jesuítas, em 1549, visando à catequização dos índios; além de classes de alfabetização também criaram cursos de Letras, Filosofia, Teologia e Ciências Sagradas. A capacitação de professores neste período era própria das corporações de ofício, ou seja, “aprender fazendo” (SAVIANI, 2013b).

O modelo jesuítico imperou no Brasil até 1759, ano em que Marques de Pombal expulsa os Jesuítas e institui sua reforma educacional, o que acarreta uma ruptura brusca na educação brasileira; brusca porque “trouxe, de modo abrupto e total, o fim de uma era educacional, a Educação Cristã” (TOBIAS, 1986, p. 209). Sua intenção era fazer a educação trabalhar para os interesses do Estado e não mais da religião.

Num curto período de tempo a educação no Brasil estava “reduzida a nada” (TOBIAS, 1986, p. 209), toda estrutura e programa educacional Jesuíta foi posto de lado, Pombal criou a modalidade de aulas régias de latim, grego e retórica, sendo que cada aula era autônoma e isolada, dada por um único professor e não se articulava com as outras. Os professores eram nomeados por indicação e não havia um processo de formação nem currículo estabelecidos; sua preparação era pessoal e, ao receberem as disciplinas, tornavam-se “proprietários vitalícios de suas aulas régias”.

A partir do levantamento feito por Saviani (2013b, p. 2) verifica-se que a preocupação com o processo de formação docente no Brasil inicia-se apenas a partir de 1827, antes disso o processo de capacitação destes profissionais era pessoal. Deparamo-nos com seis períodos por ele delineados:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890);
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932);
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933;
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996);
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O primeiro período exposto por Saviani (2013b, p. 3), que se inicia com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, trás implicações pessoais àqueles que queriam lecionar, ou seja, precisavam custear sua própria formação; sendo que neste período também, segundo Mascarello (2013, p. 12), com a promulgação do Ato Adicional de 12 novembro de 1834, as províncias tornam-se as responsáveis pela promoção e organização do ensino primário e secundário, cabendo à União apenas o Ensino Superior; este foco no ensino superior deve-se ao interesse de formar mão de obra para suas funções burocráticas; sendo que as vagas do ensino superior e, conseqüentemente, dos cargos públicos destinavam-se aos membros da classe mais abastada (MASCARELLO, 2013, p.12).

É devido à responsabilidade gerada por esta reforma constitucional que as províncias criam, por iniciativa própria, as primeiras Escolas Normais destinadas à formação de professores (embasadas no modelo francês); a primeira a ser implantada foi na Província do Rio de Janeiro, em 1835, seguindo o método Lancaster; segundo aponta Tanuri (2000, p. 65),

o currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo.

Estas primeiras escolas não tiveram muito sucesso e foram fechadas, tanto por falta de alunos quanto por “descontinuidade administrativa” (TANURI, 2000, p. 65). Tanuri (2000, p. 65), ressalta também que muitas províncias, mesmo com a criação das Escolas Normais, buscavam recrutar seus professores de forma menos onerosa, através de concursos ou exames, o que acarretou “para o magistério um pessoal de baixo nível e exíguas habilitações”. Muitas províncias mantiveram-se utilizando o sistema de formação de “professores adjuntos” (inspirado no sistema austríaco e holandês), em que os aspirantes à docência atuavam como auxiliares do professor e assim recebiam uma formação “estritamente prática, sem qualquer base teórica” (TANURI, 2000, p. 65).

Em, 1890, Saviani (2013b, p. 4), coloca que com a reforma do ensino feita no estado de São Paulo (que se tornou referência nacional), fixa-se um padrão de funcionamento e organização das Escolas Normais, atentando-se para a necessidade de uma boa formação daqueles que seriam os responsáveis pela educação nacional. A partir disto ocorre um “enriquecimento dos conteúdos curriculares” e implantam-se as Escolas Modelo, em anexo às Escolas Normais, que visavam uma formação prática atrelada à teórica.

Tanuri (2000, p.68-69) ressalta que alguns aspectos influenciaram significativamente a formação neste período: as “filosofias científicas”, a introdução das “lições de coisas”, a partir da metodologia de Pestalozzi, bem como a contratação de “professoras-diretoras de formação norte-americana”. A reforma de Caetano e Campos, em São Paulo, “ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal e contemplou as suas escolas modelo anexas, bem como a prática de ensino que os alunos deveriam realizar”; o curso passou a ter quatro anos, melhorou-se o currículo, enfatizando as matérias científicas, bem como passou a se avaliar, para entrada nos cursos, uma “cultura enciclopédica” (TANURI, 2000, p. 69). Esta reforma na Escola Normal se estende em 1893, com a Lei 169, alterando aspectos do ensino público, Tanuri (2000, p. 69) destaca:

A criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); a criação dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas, com ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos; a criação de um curso superior, anexo a Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios.

Neste período ocorreram mudanças substanciais, como o golpe militar apoiado pelos civis, em 1889, a partir do qual se extingue o Império e passa-se a ter uma República (Velha ou Oligárquica); institui-se, em 1890, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil e separa-se o Estado da Igreja oficialmente. Com o decreto nº 6 (de 6.11.1889), o governo institui uma forte valorização da educação, pois que extingue “o voto censitário e impôs o saber ler e escrever como condição do acesso a participação eleitoral” (MASCARELLO, 2013, p. 18).

Várias mudanças em busca da melhoria da educação nacional foram sendo traçadas, entretanto, como frisa Mascarello (2013), a autonomia dos estados e

municípios, sem uma regulamentação que os rege-se, sem um currículo básico, levou a propostas educacionais muito diversas em território nacional, o que ocasionou um abismo na qualidade do ensino e manteve o foco sobre o domínio de conteúdos e conhecimentos a serem transmitidos (SAVIANI, 2013b, p. 5). A “pedagogia” destas Escolas Normais era fundamentada basicamente numa psicologia experimental que estava preocupada com a “aferição da inteligência e das aptidões, ou seja, com os ‘instrumentos de medida’ e com seu valor de prognóstico para a aprendizagem” (TANURI, 2000, p. 67-72).

Tanuri (2000, p. 72) coloca que advém deste período a “visão ingênua e tecnicista da educação, isolada de seu contexto histórico-social”, o que acarretou uma “ênfase nos conteúdos pedagógicos, no caráter ‘científico’ da educação e na sua suposta ‘neutralidade’ dos procedimentos didáticos”.

Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro ministro foi Francisco Campos, que instituiu cinco decretos a fim de estruturar o sistema de ensino nacional, mas suas reformas limitaram-se a dividir o Ensino Secundário em Ensino Fundamental de 5 anos (posteriormente chamado Ginásio) e Ensino Complementar de dois anos (preparação para o Ensino Superior); Mascarello (2013, p. 17) ressalta que o “Ensino Primário, Ensino Normal e Ensino Técnico, não foram contemplados” por esta reforma, ou seja, deixa-se de lado a base da educação, o que denota ainda o foco nas classes mais abastadas.

Este desleixo com os níveis basais de educação gerou desconforto aos pensadores da educação nacional, pois consideravam que “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, [as Escolas Normais] falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (TEIXEIRA *apud* TANURI, 2000, p. 73) e por isso estavam desejosos de uma renovação educacional; esta problemática abriu espaço para significativas reformas da educação nacional: como a instituída por Anísio Teixeira, em 1932, nas Escolas Normais do Distrito Federal (Decreto 3.810, de 19.03.1932), que as transformou em Institutos de Educação “constituídos de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro preparatório, com duração de um ano), Escola Primária e Jardim da Infância” (TANURI, 2000, p. 13), sendo que “as três últimas eram utilizadas como campo de experimentação,

demonstração e prática de ensino, dada à importância das atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas” (TANURI, 2000, p. 13).

Em 1934, promulga-se a Constituição e se determina que caberá à União “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e anos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país” (MASCARELLO, 2013, p.18).

Em 1939, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo tornam-se parte das Universidades, e assim são elevados a nível superior, a partir destes forma-se a base os cursos de Formação de Professores para as Escolas Secundárias (SAVIANI, 2013b, p. 6) que se estende a todos os cursos criados no país, inclusive nos Cursos de Licenciatura (destinados à formação dos professores das escolas secundárias) e de Pedagogia (formação de docentes para a Escola Normal), sendo que ambos tinham o mesmo esquema “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou os cursos de matérias, na expressão de Anísio Teixeira; e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2013b, p. 7).

Saviani (2013, p. 7) ressalta que neste processo tornou-se obrigatória a frequência às disciplinas e facultativa a participação nas “escolas-laboratórios” o que acarretou a preponderância dos “conteúdos cultural-cognitivos” sobre o “modelo pedagógico-didático”, fazendo este ser visto como um “apêndice de menor importância representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor” assim, o curso de Pedagogia ficou marcado pela tensão entre os dois modelos.

Em 1946, no governo de Juscelino Kubistchek, cria-se uma Constituição da República, pautada em princípios liberais e a partir deste período os debates sobre a política educacional voltam-se para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em 1961, institui-se a primeira LDB, e a partir desta começa um processo de transformação e descentralização da educação nacional, refreado pelo Golpe Militar de 1964, que desestrutura todo processo, e desincumbe o Estado da educação, devendo este apenas auxiliar aqueles que não possuísem,

comprovadamente, condições de custeá-las; aqueles que possuíam condições deveriam contribuir mensalmente com educação (escola pública paga).

A partir da Constituição de 1967, todas as mudanças e reformas educacionais passam a se pautar pelos acordos estabelecidos entre o MEC e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), atrelando a escola a uma formação para o mercado de trabalho, compondo-se de conteúdos mais utilitários e práticos, focando no treinamento e não na construção de conhecimentos (MASCARELLO, 2013, p. 23; AMADOR, 2002, p. 133).

Em 1971, institui-se a Lei nº 5.692, com a qual

encerra-se a fase de reformas na educação, estando ela adequada aos princípios político-econômicos do Estado Militar, onde a partir de 1964, com a derrota do modelo nacional desenvolvimentista, o imperialismo impõe sua política de exclusão e acumulação na sociedade brasileira. (AMADOR, 2002, p. 133)

A partir desta extinguem-se as Escolas Normais, e é instituída em seu lugar a “Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM)” organizada em duas modalidades: uma para lecionar até 4ª série e outra para o magistério até a 6ª série, “O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, [...] nacional [...], destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial” (SAVIANI, 2013b, p. 8).

Esta mudança na prática da formação de professores acarretou precariedade na ‘qualidade’ destes profissionais, o que ficou nítido ao próprio governo militar e os levou a criar, em 1982, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), projeto este que não teve continuidade (SAVIANI, 2013b, p. 8). Já para a formação dos professores para as últimas séries do ensino de 1º grau e para o 2º grau, ficou a cargo de licenciaturas curta ou plena; e o curso de pedagogia ficou responsável pela formação de professores da Habilitação Específica e Magistério e dos especialistas em educação: supervisores, orientadores e diretores (SAVIANI, 2013b, p. 9).

A intensa movimentação social em prol de mudanças garantiu que em 1982 ocorressem as eleições Diretas para governador e em 1989 para presidente, o que caracterizou o período denominado de República Nova, em que começa a se

reorganizar a sociedade civil e juridicamente; Mossmann (2013, p. 19) ressalta o fato de a ideologia neoliberal ter tomado corpo no país; neste momento na educação também ocorrem mudanças, Saviani (2013b, p. 9) expõem que se iniciou um processo de busca de “reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura” que tinha como princípio a “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA *apud* SAVIANI, 2013b, p. 9); os professores insurgiram-se contra a “‘concepção tecnicista’ que informava o currículo mínimo do curso de Pedagogia, questionando a excessiva divisão do trabalho escolar e o parcelamento da Pedagogia em habilitações, acirrava-se a discussão acerca da função do referido curso” (TANURI, 2000, p. 24), e a partir dos debates entre estes profissionais definiram que devido à docência ser a identidade de todo profissional da educação o “curso de Pedagogia deve se encarregar da formação para a docência nos anos iniciais de escolaridade e da formação unitária do pedagogo” (ANFOPE *apud* TANURI, 2000, p. 24). Assim, o governo nacional propõe-se a elaborar uma nova Constituição e uma nova Lei da Educação (LDB).

Na década de 90, se adota no país uma “política do estado ‘Mínimo’, com as privatizações, terceirizações” (MOSSMANN, 2013, p. 21) o país se torna dependente do capital estrangeiro e por isso muito das mudanças que ocorreram, inclusive na área educacional estavam submetidas as “diretrizes impostas pelos organismos internacionais” (MASCARELLO, 2013, p.29), o que gerou uma demanda de novos pré-requisitos educacionais, bem como de qualificação profissional, como ressalta Shiroma (*apud* MASCARELLO, 2013, p.29), dissemina-se a ideia de que, “para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*”: a educação passa a ter um caráter essencial para o futuro do indivíduo, o que acarretou a ampliação progressiva de sua obrigatoriedade no país.

Assim, a reedição da LDB, em 1996, vem fortalecer e reiterar os interesses neoliberais (MASCARELLO, 2013; TANURI, 2000), implantando diversos programas a fim de racionalizar custos e “descentralizar” as funções e obrigações que permeiam a educação, dando mais “liberdade” e “autonomia” às instituições e aos professores e profissionais da educação, buscando uma melhoria do processo, isso delineado em seu Art. 15º, discorrendo que:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Esse artigo trouxe consigo a aplicação progressiva da gestão democrática nas instituições a nível nacional e o debate sobre a formação do aluno enquanto cidadão consciente de seus direitos e deveres, rumo a sua autonomia intelectual. Neste viés também se modificam os cursos de licenciatura em pedagogia, que acabam por ocuparem-se de uma formação ampla, capacitando o professor com uma diversidade de conhecimentos que o possibilite desenvolver tanto práticas em sala de aula, como a participação e efetivação da gestão democrática da educação.

Ao traçarmos este breve histórico, nos deparamos com inúmeras e divergentes imputações ao professor, sempre buscando de forma vertical “criar” uma identidade para a classe, mas devido às descontinuidades econômicas, políticas e sociais, esta nunca foi alcançada. Atualmente, a amplitude de demandas e pré-requisitos sobre os profissionais da educação acarreta diversos equívocos na prática educacional, principalmente quando se trata de pensar na formação do cidadão autônomo e do aluno crítico em sala de aula em paralelo com a questão da gestão democrática e da autonomia institucional.

2.2. AUTONOMIA INSTITUCIONAL: DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO

As novas perspectivas educacionais, influenciadas pela questão da democratização social, trouxeram nos documentos oficiais a luta por uma gestão democrática das instituições (principalmente na Nova LDB) atrelada à concepção inicial da gestão democrática, que caracterizava a “liberdade” de ação como “espontaneísmo”, buscando a liberdade individual em contraposição a qualquer tipo de regulação social, o que denota uma falta de esclarecimento conceitual das terminologias liberdade e autonomia.

A concepção que se trazia nas leis da autonomia dos indivíduos e das instituições caracterizou-se efetivamente por mudanças apenas em nível estrutural das escolas, não atingindo a prática dentro de sala de aula (de formação de alunos).

Santos (2012, p. 1) pontua que havia muita dubiedade na exposição do que se entendia por autonomia e a grande problemática foi que a autonomia, delegada apenas a área administrativa, foi entendida como uma “desconcentração de obrigações e não uma descentralização de poder”; Mello (*apud* MARQUES, 2012, p.2) expõe que “a desconcentração é uma descentralização que vem do centro, enquanto a descentralização objetiva fortalecer o poder local é um movimento de ‘baixo para cima’ de obrigações”. Essa “desconcentração” se caracteriza pela transferência de algumas responsabilidades dos órgãos centrais para as escolas, não lhes dando um poder de decisão real (nem administrativo, nem pedagógico).

Neste período também foram adotadas novas formas de organização e participação a fim de alavancar o engajamento dos envolvidos na educação (professores, diretores, profissionais da educação) e da comunidade como os “colegiados ou conselhos deliberativos, normativos e consultivos, com representação de todas as categorias existentes na escola – diretor, professores, funcionários técnico-pedagógicos, pais, alunos; e a eleição direta para diretor (a)” (SANTOS, 2012).

Entretanto, todas as leis e medidas que foram sendo tomadas para se possibilitar a gestão democrática e uma ação autônoma das instituições não consideravam que as partes que compõem o corpo escolar são indivíduos, com vontades próprias; os elaboradores destas leis apenas partiram de um pensamento como se a instituição tivesse vida própria e por isso muitos teóricos da gestão escolar condenam esta desconexão. Silva (1996, p. 70) coloca que “a um movimento nacional pela autonomia da escola deve corresponder à existência de um sujeito concreto criador e mantenedor da autonomia da unidade escolar, para que não se caia no erro de doar-se ou impor-se uma escola autônoma a pessoas que não a querem ou não a compreendem”.

Neste ponto repousa mais uma das problemáticas que expõe o quanto necessário é se pensar a pessoa do professor, sua formação e a busca da relação desta com os paradigmas educacionais que se tem aplicado à educação nacional, pois como Marques coloca (2012, p.7) “mesmo que sejam dadas as condições legais para a autonomia da escola, ela só se efetivará se os sujeitos que compõem o seu coletivo assim o desejarem”. Esta consideração evidencia o fato de que não são

metodologias e/ou novas teorias que possibilitarão mudanças significativas na educação nacional, só é possível melhorar a educação efetivamente mudando todo o processo de percepção que se tem da educação, ou seja, a concepção que se tem de educação varia de acordo com os objetivos do professorado e seus conhecimentos; há uma base estabelecida histórica e socialmente que deve ser transmitida nos cursos de formação de professores, entretanto esta tão diluída no processo que não se torna claro ao professorado, não há um momento de reflexão pontual em que o aluno pode conceituar a educação a partir do seu ponto de vista.

Também é essencial que o professor, ao adentrar no corpo docente de um sistema educacional, e de uma instituição, dialogue com suas definições e práticas para se engajar nesta e compreender todo seu andamento, pois é imprescindível que se compreenda o todo; por isso, devem ser ministrados cursos, disponibilizado materiais e promovido debates e reflexões conjuntos, a fim de que se entenda qual a concepção de educação que compõe este novo espaço ao qual adentra, porque o professor precisa se sentir parte, concordar com aquilo que fará, criar sua compreensão do novo espaço e desenvolver sua “*memória*”¹ (SILVA, 1996, p. 36; SAVIANI, 2013, p. 160), ser reconhecido como intelectual² (GIROUX, 1997, p. 157 a 164). Apenas neste processo se pode formar um professor autônomo, que saiu da minoridade³ e que poderá compor, ativamente, o corpo docente das instituições e refletir sobre o que se faz e fará.

¹ Esta “memória” trata do recordar-se e saber quais foram as “ações educacionais empreendidas para todo o sistema” (SILVA, 1996, p. 36); ela é característica do sujeito que age e interage o tempo todo sobre o ambiente em que esta atuando (com responsabilidade). Assim Silva (1996, p. 36) considera que “o conhecimento sobre o sistema esta disseminado por ele todo, mas não no sentido de que seja um patrimônio comum e unitário de todos os que o integram; é antes um fragmentado conjunto de informações que dificulta em muito seu manejo de forma a provocar mudança”. Saviani (2013, p. 160) expõe também que é pequeno o interesse pelo ensino da história da educação brasileira nos cursos de formação, esta disciplina ocupa lugar secundário nos currículos. Kant (1999) também evidencia a necessidade desta “memória” ao considerar a educação uma “arte” que se desenvolve geração após geração.

² Giroux (1997, p.196) defende a reformulação da formação de professores, que precisam ser “reconcebidas como esferas públicas”, no sentido de desenvolver uma consciência social, e para isso considera que “é preciso desenvolver programas nos quais os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia”.

³ No terceiro Capítulo será exposto o conceito de minoridade kantiano.

Em diversos momentos na história da educação temos governos buscando tornar ativa, comprometida e autônoma a participação dos envolvidos na educação modificando as estruturas organizacionais, achando que esta é a solução para a falta de engajamento, entretanto, para Silva (1996, p. 34-35),

reside aqui um dos equívocos que tem levado essas iniciativas a sucessivos fracassos: pensa-se que a nova estrutura será capaz de gerar participação quando, na verdade, a estrutura é sempre, apenas, um dado facilitador ou dificultante da *participação que só ocorre quando existe um sujeito da participação*. Precisamente esse sujeito é o grande ausente, sendo nas análises, ou esquecido ou subtendida sua existência. Toma-se como certo que os ‘funcionários’ envolvidos querem participar; todavia, há um caminho a ser feito para que deixem de ser ‘funcionários’, tornem-se pessoas e venham a ser sujeitos... mesmo naquelas iniciativas mais visivelmente destinadas a partilhar o poder, esse problema da ausência do sujeito ocorreu [...] entretanto para que sejam realmente estruturas úteis e eficazes, pedem a existência de sujeitos aptos a utilizá-las [...] grêmio estudantil e a Associação de Pais e Mestres são apenas instrumentos e necessitam de alguém que os utilize. Esse alguém é o sujeito necessário para que haja participação e autonomia. [grifos do autor]

Silva (1996, p. 69) defende que o grande problema na busca da autonomia na e para as instituições educacionais repousa no fato de se “coisificá-la”, ou seja, considera-se possível fazê-la “acontecer” na educação independente dos sujeitos, ele defende essa postura dos órgãos como uma “entificação” (SILVA, 1996, p. 70 e 74) das escolas, como se elas pudessem existir independente do sujeito.

A grande problemática, para ele (SILVA, 1996, p. 36), está na falta de “*memória*” e de se sentir engajado, esta nova configuração não deve ser apenas mais uma imposição sobre o professor, mas ele precisa poder refletir e tomar sua decisão de ação, não pelo “paradigma da moda” ou pela imposição das secretarias de educação, mas a fim de se sentir coparticipante até mesmo da formulação básica da educação.

Sabe-se que não há como a educação deixar de responder aos órgãos superiores e agir de acordo com suas leis, entretanto a grande problemática muitas vezes não está nas leis e propostas de ação dos órgãos públicos de educação, mas no fato de prefigurarem que tudo possa ocorrer “sem que haja pessoas autônomas, portanto, livres e responsáveis atuando de forma concreta” (SILVA, 1996, p.37).

Essa tomada de consciência por parte dos órgãos responsáveis pela educação a nível nacional é imprescindível, pois são muitas as dificuldades para

aqueles que atuam na área educacional alcançarem êxito e poderem efetivar aquilo que acreditam, já que,

para quem atua no ensino, além das dificuldades próprias de qualquer empreendimento humano, aquelas oriundas de uma organização do trabalho que não estimula, mas dificulta a participação livre e responsável. O trabalho educativo exige autonomia para que ocorra; sem ela não há educação. Por isso, aqueles que atuam em sistemas de ensino com as características dos aqui descritos, ao pensar a melhoria da educação, vislumbram como caminho necessário a implantação da autonomia em todos os níveis de trabalho. (SILVA, 1996, p.37)

É esta demanda que toma corpo no meio educacional cada vez mais, como pode se ambicionar formar seres autônomos servindo-se de “mão de obra”, heterônoma, de professores que apenas tem a liberdade de aplicarem currículos prontos a partir de livros-texto fornecidos, sem poderem opinar nas temáticas, carga horária de cada disciplina e no processo que mais se adequar a sua realidade.

Por isso, torna-se imprescindível compreender como a autonomia é entendida nos documentos oficiais e contrapô-la a uma análise conceitual e bibliografia; para tal, servimo-nos do caso da cidade de Curitiba e a criação do princípio de “educar pela filosofia” em suas Diretrizes ambicionando formar um cidadão autônomo; a partir deste caso exemplificamos como se dá o processo de adoção e imputação de determinados vieses conceituais, de forma vertical, ignorando o professor e sua opinião; isto contraposto ao conceito kantiano de autonomia, trazendo à tona a problemática de que, a partir da reflexão filosófica, formar cidadãos autônomos requer professores que o sejam, e que, além disso, sintam-se parte importante de todo o processo traçando seu desenvolvimento de acordo com a realidade local.

3. EDUCAÇÃO EM CURITIBA E A PROPOSTA LIPMANIANA

A prefeitura do município de Curitiba lançou em 2006, no Plano Plurianual para a Educação no Município (período 2006 a 2009), três programas como metas de governo: Programa Comunidade Escola, Programa Expansão do Atendimento da Educação e o Programa Qualidade na Educação, sendo que cada um prevê ações e projetos com vistas a melhorar a educação bem como minimizar os problemas sociais que envolvem a comunidade curitibana.

Para alcançar tais objetivos se passou a dar prioridade à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, visando reduzir a evasão escolar e as taxas de analfabetismo; às necessidades e a padronização da infraestrutura das escolas, bem como a busca de promover maior autonomia às Instituições, tanto financeira, como administrativa e pedagógica; a valorização dos profissionais a partir de cursos de capacitação e formação continuada ofertadas pela Secretária também foi uma das ações.

Foi no ano de 2000, embasados pela Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental⁴, que os membros da Secretária Municipal de Educação de Curitiba iniciaram o debate sobre as Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino (RME), e buscaram sintetizar em três princípios qual a “organização socioambiental almejada, da prática didática necessária e das relações sociais que devem permear a organização escolar na atualidade” (SME, 2006, p. 23).

Durante o processo de elaboração três princípios foram expostos nos documentos das *Diretrizes Curriculares: em discussão*, de 2000, e nas *Diretrizes Curriculares: em construção*, de 2004, bem como reiterados na versão definitiva de 2006, sendo eles: *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, *Educação pela Filosofia* e *Gestão Democrática*, delineados da seguinte forma pela SME:

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável contextualiza as metas educacionais necessárias para a recondução da vida humana na sua interação com o Universo.

⁴ RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

A Educação pela Filosofia apresenta o diálogo reflexivo e o exercício da liberdade de pensamento como práticas fundamentais de todas as instâncias escolares e educacionais para o desenvolvimento da identidade cultural e da consciência crítica.

A Gestão Democrática do processo pedagógico é a organização básica das relações humanas na construção da democracia e da cidadania. (SME, 2006, p. 23)

Por considerar a autonomia de pensamento fundamental para o exercício da cidadania foi que a SME de Curitiba tornou o “Educar pela Filosofia” um de seus princípios, sob o foco de se utilizar da filosofia para promover uma reforma no modo de pensar, por considerá-la fomentadora de uma reflexão rigorosa, radical e de conjunto, que se utiliza do “julgar, analisar e sintetizar fatos, buscando desenvolver o pensamento autônomo” (SME, 2006, p. 37) nos alunos.

Assim, a filosofia adotada como um Princípio buscava perpassar a introdução de mais uma disciplina, num espaço reduzido de tempo, mas ambicionava se utilizar dela de forma que se tornasse “*um espaço de diálogos especiais*”, que trouxesse um olhar mais abrangente sobre a realidade vivida auxiliando na construção de conceitos interdisciplinares, trabalhando habilidades de raciocínio, investigação e tradução, preenchendo assim lacunas, levando o aluno a buscar respostas e desenvolver atitudes (SME, 2006, p. 38).

3.1.HISTÓRICO DA IMPLANTAÇÃO DA FILOSOFIA COMO UM PRINCÍPIO EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

A fundamentação inicial utilizada pela SME de Curitiba nas *Diretrizes Curriculares: em discussão* (2000) para argumentação sobre a implantação do princípio de “Educar pela Filosofia” foi a metodologia de Matthew Lipman, que chegou até a SME de Curitiba devido a sua aplicação em algumas escolas, a partir de iniciativa pessoal dos professores que solicitaram posteriormente à SME que desse atenção a esta metodologia. A Secretaria, após constatar que esta prática trouxe “resultados positivos à ampliação da capacidade dos alunos de pensar, criar e de bem se relacionar” (SME in MURANAKA, 2011, p. 144) nas escolas e turmas

nas quais a metodologia era aplicada, passou a considerar sua importância bem como a necessidade de aplicar o ensino de filosofia de forma interdisciplinar, buscando recuperar o pensar em todas as disciplinas e promover o diálogo em sala de aula.

Segundo dados levantados por Muranaka (2011, p. 12), desde 1997 há na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), o debate sobre a utilização da filosofia, seja como disciplina ou a partir de temáticas em projetos. Primeiramente, sua aplicação se iniciou como uma iniciativa particular de professores e das instituições educacionais⁵, em 1996, que motivaram o primeiro contato da RME e do Centro Paranaense de Filosofia (CPF), instituição que ministrou os cursos do programa “Educação para o Pensar”, de Filosofia para Crianças.

Segundo dados das *Diretrizes em Discussão* (apud MURANAKA, 2011, p.143), a aplicação de projetos de Filosofia de forma espontânea pelos professores em 1997 envolveu a criação de 4 projetos, já em 1998 foram 3 projetos espontâneos agregados a 21 projetos que foram apoiados pelo programa “Fazendo Escola” (criado em 1998) e em 1999 foram 3 projetos espontâneos e 52 projetos pelo programa.

Ainda neste documento ressalta-se que as práticas destas escolas se expandiram com o tempo e passaram a se diferenciar do programa lipmaniano o que fez com que a filosofia nestas escolas passasse a se tornar “um campo de estudo e ou como uma ação pedagógica presente em todas as áreas do conhecimento, trazendo resultados positivos à ampliação da capacidade dos alunos de pensar, criar e de bem se relacionar” (SME, 2000, p. 38).

Esta observação fez com que se intencionasse colocar a filosofia no currículo curitibano, vendo-a muito além de uma prática docente isolada, mas considerando que a educação deve “preparar sujeitos que pensem criticamente as problemáticas locais e de mundo e atuem responsavelmente na realidade socioambiental de forma a transformar os desequilíbrios em processos de criação humana”, considerando que a “apreensão do sentido da vida constitui-se no ato de filosofar, que é próprio do ser humano” (SME, 2000, p. 34); assim, uniu-se uma demanda gerada por parte do

⁵ Escola Ricardo Krieger (MURANAKA, 2011).

corpo docente municipal a uma demanda educacional mundial e se criou nas Diretrizes um espaço para a legalização da filosofia nas escolas curitibanas.

É no ano de 1998 que começam os debates sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares de Curitiba e se inclui a filosofia nele, analisando sua possível inclusão no currículo oficial, como coloca Muranaka (2011, p. 14) “se avalia o processo de constituição do currículo escrito como uma esfera de tensão entre as relações observadas a partir da prática escolar e das tentativas de institucionalização de um espaço curricular para Filosofia por parte da SME”. Muranaka (2011, p. 24) evidencia ainda em sua pesquisa que a reivindicação dos professores era que a filosofia fosse tomada como um “eixo de todo o currículo e não somente como uma disciplina curricular”.

Mas o que se observou neste processo foi uma capacitação inadequada dos professores após a implantação oficial deste princípio nas Diretrizes curitibanas; apenas no ano de 1997, foi ofertado pela SME, para duas turmas, um curso básico de capacitação⁶, ministrado nos meses de maio e agosto (MURANAKA, 2011, p. 16) pelo Centro Paranaense de Filosofia (foram apenas 81 participantes⁷ ao todo), formação teste, que seria avaliada pela secretaria a fim de decidir ou não pela continuidade na formação, entretanto as mudanças político-administrativas ocorridas no ano seguinte fizeram com que fosse descontinuado o processo; acarretando um princípio educacional presente nos documentos oficiais, mas que não é apresentado aos professores, e para a execução do qual não recebem capacitação; outro ponto a ressaltar é o fato de que com as diversas mudanças ocorridas entre 2000 e 2006, temos três documentos das Diretrizes, nos quais o princípio de “Educar pela filosofia” foi perdendo sua base teórica em Lipman, mantendo terminologias lipmanianas, mas fundamentando-se em outros teóricos, o que evidencia um descaso significativo com a educação e seus documentos oficiais.

⁶ Há que se considerar que com as mudanças político-administrativas ocorridas no período, houve uma descontinuidade na formação dos professores nesta metodologia, a partir de cursos subsidiados pela prefeitura; apenas iniciativas pessoais e de algumas escolas (como a Escola Ricardo Krieger) continuaram ocorrendo dentro e com a metodologia de Matthew Lipman (MURANAKA, 2011).

⁷ De acordo com Muranaka (2011, p. 16), “sendo 74 representantes de 67 escolas, 3 da Secretaria Municipal de Educação (SME), 1 de Núcleo Regional de Educação e 3 denominados outros”

Para avaliar mais claramente este princípio faz-se necessário compreender o que Lipman propõem com filosofia para crianças e educação para o pensar, a fim de podermos criticar a forma como se deu este processo de adoção da metodologia lipmaniana e supressão da mesma nos documentos oficiais; e pensar sobre a importância que Lipman dá à capacitação dos professores, para que estes se sirvam da metodologia de forma autônoma.

3.2. ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS MOLDES LIPMANIANOS

Sendo a teoria de Matthew Lipman a propulsora da implantação do princípio do “Educar pela Filosofia”, faz-se necessário trazer alguns aspectos importantes de sua proposta, a fim de contrapor ao que foi inserido nos documentos da Secretaria de Educação de Curitiba.

Matthew Lipman pretende ajudar as crianças a pensarem por si mesmas a partir da implantação da Filosofia para Crianças na educação básica (LIPMAN, 2001, p.81) e que assim desenvolvam um pensamento melhor, que seja “mais lógico, mais coerente, mais produtivo, mais bem sucedido” (LIPMAN, 1990, p. 59). Ele considera que “a filosofia implica aprender a pensar sobre uma disciplina e, ao mesmo tempo, aprender a pensar autocorretivamente sobre o nosso próprio pensar”, sendo que ela oferece “um modelo de vida mais racional” (LIPMAN, 1990, p.61), que faz com que aquilo que passa por nós seja sempre analisado, ou seja, “o ato metacognitivo é o que torna possível a autocorreção” (LIPMAN, 1990, p. 43).

Ele contrapõe, na obra *A Filosofia vai à Escola* (LIPMAN, 1990, p. 58), sua proposta à abordagem do “núcleo comum de cultura” que para ele visa instrumentalizar o aluno e disponibilizar àqueles pertencentes à elite (mais especificamente) um apanhado de conhecimentos produzidos até então, de forma que estes sejam absorvidos e transmitidos sem nenhum processo de investigação e análise envolvendo-o, formando apenas alunos instruídos (LIPMAN, 1990 p. 59). Assim, Lipman propõem com a filosofia a formação de um investigador, pois

considera que a “filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial” (LIPMAN, 1990, p. 60); condena as concepções que tem na base de sua educação “as funções cognitivas” e a “decoreba”, e nos quais as “habilidades de análise e avaliação formam o exaltado vértice”. Esta problemática o fez crer na necessidade de se adotar o desenvolvimento de “habilidades analíticas em todos os níveis de currículo” (LIPMAN, 1990, p.20).

Sua proposta metodológica de implantação da filosofia em sala de aula é a utilização de uma “Comunidade de Investigação”, que nada mais é que um espaço onde o conhecimento possa ser construído, onde a descoberta tenha valor e seja feita em conjunto; esta comunidade tem compromisso sério com os “procedimentos de investigação, com uma busca responsável das técnicas que pressupõem uma abertura para a evidência e para a razão” (LIPMAN, 2001, p.72).

Para a implantação da Comunidade de Investigação em sala de aula Lipman expõem quatro condições básicas: estabelecimento de um “compromisso com investigação filosófica; evitar a doutrinação, respeitar as opiniões dos alunos; evocar a confiança das crianças” (LIPMAN, 2001, p. 120). O papel do professor neste processo é o de *mediador*, é ele quem garante que o processo de investigação será completo, mas sua intervenção deve se dar apenas no direcionamento e foco do debate, como mediador entre os diferentes pontos de vista apresentados pelos alunos. A concepção de Lipman, neste aspecto, assemelhasse muito a ideia de Kant que considera que “não se deve ensinar *pensamentos*, mas a *pensar*” (KANT, 1992, p.174). O professor jamais deve impor sua forma de pensar, deve “evitar qualquer tentativa de direcionar o pensamento das crianças antes que tenham tido a chance de ver aonde suas próprias ideias podem conduzir” (LIPMAN, 2001, p.72-73).

Ele enfatiza que não se ordena a pensar, a única interferência que se pode ter neste sentido é “criar um ambiente favorável para o bem pensar, e reconhecer que as crianças têm diferentes estilos de comportamento mental, cada um dos quais necessita ser alimentado de forma mais ou menos diferente”, pois “pensar é uma arte, e cada artista procede de um modo” (LIPMAN, 2001, p. 127).

Um dos aspectos criticados por muitos na proposta lipmaniana seria o fato de um possível “relativismo” de conhecimentos e concepções, entretanto deve se considerar que o objetivo desta proposta metodológico-investigativa é o

desenvolvimento do pensar, de um pensar melhor, que faz com que os alunos aprendam na prática a “manejar” esta ferramenta, atitude impossível caso o professor esteja o tempo todo apresentando teorias e conhecimentos prontos, pois o aluno jamais aprenderá a trabalhar com sua matéria-prima: o conhecimento, acumulado ao longo do seu processo formativo e de sua vida; o que Lipman deseja é que as crianças sejam estimuladas, e exemplifica como deve se dar o processo em suas novelas: considera que,

nos livros-texto as crianças lutam para compreender, procuram manter seus pontos de vista, estão receptivas a novas sugestões e tem um compromisso com um tipo de investigação comunitária em que os indivíduos aprendem uns com os outros, assim como da sua própria experiência (LIPMAN, 2001, p. 128).

Para cada ano, desde a pré-escola até o ensino médio Lipman propõem novelas filosóficas criadas por ele, que trazem exemplos de crianças que debatem e pensam por si mesmas; ele considera as novelas filosóficas como uma “literatura de transição”, que se faz necessária devido à grande diferença formacional que há entre os processos educacionais utilizados nas instituições de ensino, pois que “o processo de educação de massas, exigido pelas jovens democracias como a nossa, deve operar sem o alto grau de preparação cognitiva oferecido a crianças nascidas nas famílias de elite de sociedades anteriores” (LIPMAN, 1990, p. 40), essa literatura pavimentaria o caminho rumo ao texto original em séries mais avançadas, “as crianças, para quem a apresentação formal da filosofia era anátema, podem encontrar sugestões dessas mesmas ideias quando aparecem embutidas em histórias infantis” (LIPMAN, 2001, p. 68).

Há, nas entrelinhas de sua argumentação, uma crítica latente à educação tradicional: ao defender esta literatura de transição, argumenta que se deve em suma a diferença de formação recebida pelos alunos e sua qualidade instrumental, assim, expõem que após algum tempo de aplicação da sua metodologia ocorre uma mudança de estrutura educacional e uma melhora na qualidade da formação das crianças e dos professores, mudança essa que acarretaria a possibilidade do possível abandono das novelas filosóficas ou quaisquer outras destas “literaturas de transição”, podendo-se então trabalhar diretamente com os textos filosóficos originais, que foram as geratrizes das novelas.

Cada uma das novelas é acompanhada de um material de apoio ao professor que contém abordagens e sugestões de práticas, a fim de assessorar o professor no desenvolvimento da Comunidade de Investigação. Lipman também prevê um processo de formação e acompanhamento constante dos professores, pois é necessário que estes percebam qual a melhor forma de desenvolver o pensar nas crianças a fim de que possam, em um curto espaço de tempo, trabalhar em qualquer período escolar, com textos filosóficos em sala, sem prejuízo algum, já que a proposta inicial é “fornecer experiências estimulantes que originarão crianças reflexivas e argumentativas” (LIPMAN, 1990, p. 40) bem como professores também, sendo que ambos se servirão de seu próprio pensar.

3.2.1. Formação do Professor em Lipman: Uma Formação Para Autonomia?

Ao se tratar da ideia lipmaniana de Filosofia para Crianças e a forma de aplicação pressuposta por ele não se pode desconsiderar que a formação básica de um professor norte-americano na década de 60, era completamente diferente da formação disponibilizada aos professores brasileiros neste mesmo período e até mesmo atualmente; sobre este aspecto o próprio Lipman expõe em sua obra “A Filosofia na Sala de Aula” (1990, p. 173) que a formação de professores é deficiente em muitos aspectos, inclusive na questão filosófica, o que gera certa dificuldade na aplicação e utilização por parte destes tanto das Novelas Filosóficas elaboradas pelo autor quanto do desenvolvimento de uma Comunidade de Investigação (CI) com caráter filosófico.

No desenvolvimento de uma CI, Lipman (1990, p. 174) ambiciona que primeiramente o professor participe de uma CI com outros professores (sendo que a existência desta deverá ser permanente), e que juntos possam progredir na compreensão e discussão das temáticas filosóficas, desbravando o currículo, e isto sob o auxílio de uma equipe de filósofos-monitores que darão apoio teórico e orientação, a fim de que o professor aprenda como trabalhar com a Comunidade e desenvolva o pensamento crítico, criativo e cuidadoso para, posteriormente, promover o desenvolvimento deste em seus alunos, o que em Curitiba ocorreu

apenas em algumas escolas, que tiveram um processo mais contínuo de reflexão e mediação do Centro Paranaense de Filosofia, por iniciativa e financiamento próprios, sendo que oficialmente apenas num ano a SME de Curitiba custeou dois cursos básicos de capacitação, sem acompanhamento posterior dos professores, para que pudessem desenvolver um processo contínuo de Educação para o pensar (MURANAKA, 2011, p. 27).

Lipman defende a metodologia da CI para a formação de professores também, pois considera que os professores têm tendência a perpetuar a prática educativa a que são sujeitos durante sua formação, assim ao ser ensinado de uma forma tradicional, tende a reproduzi-la em sala de aula “ensina como foi ensinado” (LIPMAN, 1990, p. 174); desta forma Lipman busca possibilitar aos professores um equilíbrio entre método e conhecimento de conteúdos. Ele acredita que uma maior liberdade e estimulação intelectual dadas ao professor só vêm para melhorar a educação, pois ao sentirem-se autônomos (na sua prática) privilegiarão mais o debate, bem como “um pensamento ativo, enérgico e excelente” (LIPMAN, 1990, p. 174).

Essa qualificação dos professores para a CI se dá a partir de oficinas coordenadas pelos filósofos-monitores que primeiramente os apresentam a dinâmica da CI e depois os assessoram na prática cotidiana. É requerido que os filósofos-monitores tenham um sólido conhecimento filosófico e que também participem de uma oficina de dez dias para conhecerem o currículo; após, passam a ser residentes em uma turma a fim de observarem como se desenvolve um trabalho com crianças, sendo que são acompanhados no início por filósofos-monitores mais experientes (LIPMAN, 1990, p. 177).

Ao iniciarem a preparação dos professores, os filósofos-monitores desenvolvem seminários de três a quatorze dias para análise e conhecimento do currículo, momento este que Lipman (1990, p. 178) considera como o momento inicial ideal, em que o professor irá experimentar aquilo que seus alunos passarão nos debates a serem promovidos.

Posteriormente, nas “sessões modeladoras” será o momento em que o filósofo-monitor entrará na sala de aula para demonstrar ao professor como proceder e como pode se dar a prática, essa ação que ocorre após o professor já estar

trabalhando com a Comunidade de Investigação serve para que o professor vá aperfeiçoando sua prática, que vá desenvolvendo habilidades para coordenar os debates (LIPMAN, 1990, p. 180).

No estágio final deste processo, o filósofo-monitor volta à sala de aula agora para observar como está sendo a prática do professor, eles utilizam “listas de critérios para aferir o desempenho do professor, e os professores são encorajados a conhecer estes critérios para que possam também fazer uma autoavaliação mais crítica” (LIPMAN, 1990, p. 180); a partir desta cumplicidade e desta necessidade do próprio professor se avaliar é que ele desenvolverá sua criticidade e consequentemente sua autonomia, pois é a partir do pensar e do empreender ações autocorretivas que um ser se desenvolve.

Uma das críticas tecidas sobre a metodologia lipmaniana é com relação ao fato dele possuir um currículo de filosofia pronto (KOHAN, 2003, p. 106), apto a ser aplicado nos níveis iniciais do ensino. Entretanto, seu foco é que este contribua para a formação de seres mais reflexivos, que aprendam a pensar, e pensar bem, a partir da sua tradução de textos filosóficos para a linguagem das crianças (LIPMAN, 1990, p. 174); ele não considera este currículo completo (LIPMAN, 1990, p. 176), mas sim um ponto inicial de apoio para que os professores possam desenvolver esta prática.

Como Lipman coloca, é grande a dependência dos professores nos “materiais produzidos pelo mercado editorial” (LIPMAN, 1990, p. 176), e esta dependência não deve ser negligenciada. Assim a melhor forma de se iniciar um trabalho de formação de professores para o desenvolvimento do pensar bem e ordenado é partindo-se de um material que se serve da lógica filosófica na construção de seu currículo. Infelizmente, como o processo em Curitiba não foi constante não se atingiu nem os objetivos mais primários, o que acarretou apenas resquícios teóricos de Lipman na educação curitibana; Rocha (2010) realizou uma pesquisa com projetos criados pelos professores da RME e apontou um alto índice de projetos inscritos no programa “Escola & Universidade” no período de 2006 a 2008, que tratam de temáticas filosóficas (mais éticas), mas não partem do princípio de “educar pela filosofia” e nem se servem da metodologia lipmaniana; bem como este “trabalho com a Filosofia apresenta-se ora como disciplina, ora como tema gerador, inserido de forma transversal entre as áreas disciplinares” (ROCHA, 2010, p.108), o que

evidencia um problema na formação dos professores, que ao adentrarem no sistema não recebem uma formação adequada.

É importante ressaltar que o programa de Matthew Lipman requer professores que detenham conhecimentos e estejam em sala, e que os mesmos sejam bem preparados e em constante formação, que busquem significar e ressignificar sua prática, que a analisem e avaliem constantemente a fim de desempenhá-la cada dia melhor. Ele frisa a autorreflexão e a autocorreção não só no campo de valores e conhecimentos para os alunos, mas na prática do professor; para ele é o professor quem auxiliará o aluno neste caminho, pois que,

ele tem a experiência do mundo que geralmente as crianças não tem: ele sabe como as coisas que acontecem no mundo se relacionam entre si. Desse modo, ele pode orientar as crianças perguntando-lhes se podem ver as conexões entre determinadas ideias [...] ajudando-as a relacionar suas ideias com as coisas que acontecem em suas vidas e no mundo em que vivem. (LIPMAN, 2001, p. 107)

No processo proposto por Lipman se vê a ênfase da formação de um indivíduo autônomo intelectualmente, o que ocorre em paralelo à expansão de uma prática autônoma do professor, que faz de seu processo de ensino-aprendizagem, antes focado no aluno, um processo em que tanto professor quanto aluno estão em desenvolvimento. Há que se considerar que é em Kant que temos nossa base e é pela sua conceituação de autonomia e formação do indivíduo que transitaremos agora, a fim de analisar criticamente o processo que ocorreu em Curitiba da implantação do princípio de Educar pela Filosofia a partir de Matthew Lipman.

4. A AUTONOMIA EM KANT: A PROPOSTA EDUCACIONAL KANTIANA

Para Kant o problema da moralidade esteve sempre atrelado historicamente ao fato de o homem não estar ligado às leis por dever e sim por interesse, focando um fim, isto por não concebê-la como sua própria legislação, mas sim como uma imposição externa (KANT, 2009, p. 75).

A partir desta constatação Kant parte para a explanação de uma lei moral focada no puro dever, respaldado pelo seu princípio de autonomia, segundo o qual “todo o ser racional deve considerar-se como legislador universal por todas as máximas da sua vontade para, deste ponto de vista, se julgar a si mesmo e às suas ações” (KANT, 2009, p. 75).

Ao se considerar o ser racional como autônomo, nos termos kantianos, adentra-se num outro conceito denominado por Kant de “*Reino dos Fins*”, segundo o qual todos os seres devem se tratar simultaneamente como *fins em si* e nunca como simples *meios* (KANT, 2009, p. 76). Deve-se ressaltar que um ser racional só é membro do “*Reino dos Fins*” quando nele é um legislador universal, e isso só é possível graças à liberdade da vontade.

Há, pois, no “*Reino dos Fins*” uma questão a ser evidenciada: toda lei deve ser considerada como passível de ser encontrada em cada indivíduo, legislada a partir de sua vontade, pois o ser racional, membro do “*Reino dos Fins*” nunca deve praticar uma ação que não esteja de acordo com a máxima de sua vontade, e esta deve estar sujeita à fórmula universal do imperativo categórico que diz: “age segundo a máxima que possa simultaneamente fazer-se a si mesma lei universal” (KANT, 2009, p.80). A moralidade é a única condição para um ser racional se tornar membro do “*Reino dos Fins*” (KANT, 2009, p. 77).

A autonomia é o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional (KANT, 2009, p. 79), a “autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças a qual ela é para si mesma a sua lei” (KANT, 2009, p. 85), isto é, o princípio da autonomia é, “escolher sempre de forma que as máximas de sua escolha possam se tornar leis universais”.

Em contraposição a este ser autônomo, membro do “*Reino dos Fins*” está aquele que busca reger a sua vontade a partir de leis formuladas e dadas por outrem, que vive heteronomamente. Aqui temos não a vontade dando a lei a si mesma, mas sim o objeto que legislará sobre a vontade (KANT, 2009, p. 86), isto possibilita apenas a formulação de imperativos hipotéticos: “devo fazer alguma coisa *porque quero qualquer outra coisa*” (KANT, 2009, p. 86, grifos do autor).

Assim, pensar um professor que desempenhe sua função de forma autônoma perpassa propor-lhe a criação de projetos e o desenvolvimento de aulas de acordo com sua vontade apenas em um determinado período do ano letivo, sob regras pré-determinadas, ou lhe delegar uma autonomia apenas “teoricamente”, mas pressupõem que ele compreenda e esteja de acordo com as decisões educacionais que são tomadas, seja a nível municipal, estadual e/ou nacional, endossando-as, e que assim sinta-se **OU SEJA** ?coparticipante, desempenhando sua prática; desta forma, pensar um professor autônomo é pensar num indivíduo que está atento a sua realidade e as especificidades do momento, podendo mudar sua prática a qualquer instante e **fazendo-se ouvir, regendo-se pelo imperativo categórico a fim de maximizar os resultados de seu processo de ensino.**

4.1. A LIBERDADE EM KANT

Em Kant, a vontade de um ser só pode ser uma vontade própria sob a ideia de liberdade, para tanto ela precisa ser pressuposta como propriedade daquela.

A liberdade é “uma mera ideia”, e sua realidade objetiva não pode ser exposta a partir de leis naturais, nem por experiência ou exemplificação, ela é uma causalidade segundo leis imutáveis, e por isso “nunca pode ser concebida nem sequer conhecida”, pois Kant considera que “onde cessa a determinação segundo leis naturais, cessa também toda a *explicação*, e nada mais resta senão a *defesa*” (KANT, 2009, p. 111); por isto, ela deve ser tomada como um “pressuposto necessário da razão” (KANT, 2009, p. 111) de um indivíduo que possui consciência

duma vontade e que age segundo as leis da razão não se prendendo a instintos naturais.

Sendo a liberdade da vontade regida por leis imutáveis, não pode ser outra coisa que não autonomia, e pelo fato da vontade ser sempre uma lei para si mesma, o que se caracteriza por nunca agir sob uma máxima que não possa se tornar em lei universal, que é a mesma fórmula que rege o imperativo categórico, bem como o princípio da moralidade, chega-se a compreensão de como, para Kant, a “vontade livre” e a “vontade submetida a leis morais” (KANT, 2009, p.94) são a mesma coisa, ou seja, em Kant não há como pensar a liberdade como sinônimo de libertinagem, como uma possibilidade de o professor agir da forma que bem desejar em sala de aula, independente das demandas legislativas que regem a educação; o que se pretende na verdade é um professor que desempenhe sempre uma prática reflexiva, na qual endosse as demandas e atribuições de sua profissão.

A liberdade é, pois uma propriedade da vontade de todos os seres racionais, pois pensamos neste ser uma razão que é prática (“que possui causalidade em relação aos seus objetos” KANT, 2009, p. 96), e que por tal não pode receber de outrem seus juízos, mas sim deve ser sua própria autora, e assim precisa considerar-se livre; uma vez que a liberdade nada mais é que a “independência das causas determinantes do mundo sensível” (KANT, 2009, p. 102).

Kant possui duas definições de liberdade: a negativa, que se caracteriza pela vontade (como causalidade dos seres racionais) só sendo eficiente quando há liberdade; e a positiva que diz que a liberdade é uma propriedade da vontade, segundo leis imutáveis, e ela nada mais é que autonomia. Sendo que no processo educacional kantiano centra-se na educação moral do homem, para exercer sua liberdade.

Kant (2009, p. 103) distingue o caráter sensível e o inteligível do ser humano, sendo que o homem quando se considera livre e capaz de dar a si mesmo sua própria lei torna-se automaticamente pertencente ao mundo inteligível; entretanto ao se pensar obrigado, tendo outros delegando as leis que deve seguir, considera-se apenas pertencente ao mundo sensível; mas há que se considerar que o homem pertence a estes dois mundos, sendo o sensível mutável a partir de experiências sensíveis e o inteligível que sendo sempre o mesmo, e por isso deve ser sua base.

4.2. EDUCAÇÃO KANTIANA

Kant considera o homem como a única criatura que precisa ser educada; o homem só torna-se um verdadeiro homem pela educação, “ele é aquilo que a educação faz dele” (KANT, 1999, p.15), educação esta que subteme disciplina e instrução (cultura), que desenvolva no homem todas as suas disposições naturais (KANT, 1999, p.17), e o leve a alcançar a sua destinação: tornar-se um ser moral. Pinheiro (2007, p.29) salienta que,

todo o processo educacional visa a moral, pois na liberdade se encontram realizados não somente todos os fins incondicionados da humanidade, mas toda a essência do homem. Na cultura moral podemos encontrar também a razão, como autonomia e liberdade, reguladora da ordem social, garantidora da unidade dos princípios e da educação moral.

Kant considera que a “brutalidade requer polimento por causa de sua inclinação à liberdade; no animal bruto isso não é necessário, por causa do seu instinto” (KANT, 1999, p. 20); no homem foram postas apenas disposições para o bem, mas que não estão prontas e acabadas, e por isso devem ser desenvolvidas a partir da distinção sob o viés moral assim, educar é “produzir em si a moralidade: eis o dever do homem”. Pinheiro (2007, p.29) ressalta que a “finalidade de todo processo educacional, é um homem que detém todo o conceito de humanidade e de moralidade em si”. Ao considerar que o homem é bom por natureza e que o mal não é próprio dele, a educação torna-se realmente “a única possibilidade de suplantarmos o mal” (PINHEIRO, 2007, p. 68).

Assim, deve-se compreender que “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade” (KANT, 1999, p. 12), e ir trabalhando cada aspecto, rumo à concretização do ideal educacional a nível coletivo; esta é uma questão muito importante: pensar no todo, sabendo-se parte fundamental deste. Kant (1999, p. 17) considera,

entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar aquela forma que em verdade convém a humanidade... o projeto de uma

teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo.

É a partir da percepção do desenvolvimento da educação como um processo coletivo que Kant considera a educação uma *arte*; conceito este que subteme a transmissão de geração para geração de conhecimentos e processos educacionais, que sempre serão adaptados historicamente; uma geração educando a outra, e isto dado pela sua consideração de que as experiências (como um todo) não podem ser julgadas no presente como boas ou ruins verdadeiramente (KANT, 1999, p. 30), o que conseqüentemente faz com que “nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação” (KANT, 1999, p.30).

Partindo da obra *Sobre a Pedagogia*, podem-se entender alguns aspectos prefigurados por ele com relação à educação. Pinheiro (2007, p.75) nos chama a atenção para o fato de durante todo o texto Kant discorrer sobre a filosofia da educação, e ao chegar no *Tratado*, propriamente dito, passar a tratar da *Pedagogia*, que considera uma doutrina da educação:

a educação é um processo filosófico, no sentido de buscar os fundamentos da determinação daquilo que seja o homem e de sua tarefa no mundo. Cabe à pedagogia, como ciência da educação, possibilitar a efetivação do cumprimento da destinação do homem. (PINHEIRO, 2007, p.75)

Com isso, Kant busca

uma teoria da educação, em que uma ideia de humanidade é a orientadora do progresso. Enquanto pensamento possível, regulador de si, a educação considerada um conceito será uma representação necessária que não contem contradições. (PINHEIRO, 2007, p. 61)

Outra ressalva feita por Kant em *Sobre a Pedagogia* é em relação à forma como pode se dar este processo: “o homem pode ser, ou treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado” (KANT, 1999, p. 27) e conclui estas considerações esclarecendo que “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (KANT, 1999, p. 28). Este é o cerne de todo seu ideário educacional e moral: que o homem pense por si mesmo, que saia da menoridade e que possa ser membro do *Reino dos Fins*, um sujeito moral.

Em seu texto “*Resposta à Pergunta: Que é esclarecimento*” (1985), Kant trata da saída do homem da menoridade rumo à maioridade, e esta transição se dá a partir do momento em que o homem faz uso de sua razão sem a intervenção de outrem, e aqui repousa a tarefa da educação: auxiliar nesta conquista e na transição, mas para tal precisa-se de um professor que também tenha abandonado a minoridade e se sirva de sua razão de forma autônoma, submetendo-se a leis e regras da instituição para a qual trabalha, mas nunca sendo impedido de fazer *uso privado e público*⁸ de sua razão, expondo suas considerações acerca do que tem se objetivado com a educação, quais metodologias se utiliza.

O homem, para Kant, precisa de cuidados e formação, e isto é o que a educação deve lhe oferecer, sendo que a formação proposta por ele abrange a disciplina e a instrução; a disciplina é o aspecto negativo, que impede os defeitos (KANT, 1999, p.30) e a instrução e o direcionamento são a parte positiva, “o *direcionamento* é a condução na prática daquilo que foi ensinado” (KANT, 1999, p. 31).

A educação prática deve disciplinar e moralizar o homem torná-lo culto e prudente (KANT, 1999, p. 26-27), ela consiste na (KANT, 1999, p. 36):

- 1) Cultura *escolástica* ou mecânica, a qual diz respeito à habilidade: é, portanto, *didática* (informativo);
- 2) na formação *pragmática*, a qual se refere à prudência;
- 3) na cultura *moral*, tendo em vista a moralidade.

A habilidade deve se traduzir em ações, ser sólida e se tornar “um hábito do pensar” (KANT, 1999, p. 91); já a prudência é a “arte de aplicar aos homens a nossa habilidade”; é a moralidade que se relaciona ao caráter (sua formação) sendo que a “etapa suprema é a consolidação do caráter. Consiste na resolução firme de querer algo e colocá-lo realmente em prática” (KANT, 1999, p. 93). Moralizar perpassa possibilitar ao homem todos os fins, mas é necessário que ele “consiga a disposição

⁸ Kant (1985, p. 104) coloca o uso público da razão “aquele que qualquer homem, enquanto SABIO, faz dela diante do grande público do *mundo letrado*. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo *cargo publico* ou função a ele confiado”.

de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins que são aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (KANT, 1999, p. 27).

Esta educação moral subteme, por parte do educador, a solidificação do caráter moral das crianças, ensinando-as com exemplos e regras quais são os deveres a cumprir para consigo mesmo e com os outros, e mostrando-lhes a possibilidade de efetuar tal ação; Kant ressalta a importância de se incutir nas crianças a ideia de dever e não o simples e puro sentimento deste. Assim, coloca que “na educação tudo depende de uma coisa: que sejam estabelecidos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos pelas crianças” (KANT, 1999, p. 102), **pois o que Kant entende por moral é a percepção construída por cada indivíduo e não um “pacote” de normas prontas a serem adotadas “irracionalmente”.** Neste ponto é preciso considerar o professor e a forma que **delineia sua prática em sala de aula, como se pode pensar um professor que não age por dever⁹, mas por simples obrigação de cumprir diretrizes e normas sociais**, que por vezes não concorda ou compreende-as, condição esta que acaba acarretando uma prática impositiva e autoritária em sala, a partir da qual exige a colaboração de todas as crianças não de maneira dialógica e reflexiva, o que prejudicará o desenvolvimento do sentimento moral na criança.

Esta explanação do projeto educacional kantiano evidencia seu caráter moral e também que “toda tarefa pedagógica busca responder à problemática questão da passagem da natureza à liberdade”, sendo a “aprendizagem progressiva da liberdade” (VANDEWALLE *apud* PINHEIRO, 2007, p. 60 e 72).

Há que se ressaltar também que, apesar de o projeto educacional kantiano preconizar uma educação inicialmente por coação, ela não pode ser considerada “escravizante” (KANT, 1999, p. 66), pois que apenas no primeiro momento se

⁹ Kant define o agir *por dever* em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (2009, p. 30): “uma ação praticada *por dever* tem o seu valor moral, não no propósito que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende portanto da realidade do objeto da ação, mas somente do princípio do querer segundo o qual a ação, abstraindo de todos os objetos da faculdade de desejar, foi praticada”.

trabalha com a disciplina a fim de gerar progressivamente na criança um respeito à sua racionalidade e ao bem comum, a fim de não se deixar levar durante toda sua vida por inclinações e prazeres.

Kant considera que o maior desafio da educação é o de “conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade” (KANT, 1999, p. 34). Servindo-nos ainda da compreensão de Vandewalle vemos que,

a questão da educação repousa essencialmente na necessidade da passagem da sensibilidade ao entendimento, num âmbito teórico, e de uma sensibilidade patológica para a autonomia moral, no âmbito prático. Essa dupla passagem remete imediatamente a toda questão crítica em Kant. (*apud* PINHEIRO, 2007, p. 62)

Assim, não há como se reter a uma visão limitada, que abranja apenas um momento ou parte do processo educacional de Kant, pois que ele propõe um trabalho constante, que culminará na formação do ser moral, como coloca Pinheiro (2007, p. 65) “a educação só é possível com uma finalidade, e esta, por sua vez, depende de uma ideia. Essa ideia, sendo finalidade, é a ideia de um mundo justo de paz, enfim, de um mundo moral”, ou seja, a partir de Kant não há como se pensar um professor que não apreenda o todo do processo educacional, que não caminhe vislumbrando um fim, mesmo que mutável; esta seria uma das evidências da real autonomia do professor.

Por isso, na proposta de formação kantiana, temos o primeiro momento no qual o aluno deve sujeitar-se e mostrar obediência passivamente, “a selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis” (KANT, 1999, p. 12-13), e quanto mais cedo se iniciar este processo mais fácil se tornará alcançar um homem moral, pois que ele aprenderá a ponderar suas decisões e assim mais tarde não seguirá “de fato e imediatamente cada um de seus caprichos” (KANT, 1999, p. 13), mas aprenderá a pensar por si mesmo antes de agir, tornando-se verdadeiramente autônomo e livre.

Esta educação disciplinar kantiana tem como fundamento sua crença na necessidade de o homem precisar construir seu “projeto de conduta”, mas não possuir num primeiro momento de vida capacidade de fazê-lo, Kant argumenta que “ele não tem capacidade imediata de realizá-lo, mas vem ao mundo em estado bruto e outros devem fazê-lo por ele” (KANT, 1999, p. 12).

Apenas no segundo momento que é permitido ao indivíduo usar sua reflexão e liberdade desde que às submeta a “certas regras” (KANT, 1999, p.31), ou seja, “no primeiro momento o constrangimento é mecânico; no segundo é moral”, pois a disciplina foi interiorizada e a criança, agora maior (adolescente), já passa a obedecer a si mesma e a reconhecer-se como legisladora junto a toda humanidade. E neste momento, sendo já capaz de distinguir suas inclinações das demandas morais, ciente da importância de reger-se pelo imperativo categórico, o professor, que o acompanhou durante todo processo disciplinar, desempenha um papel ainda mais importante, por isso não há como alcançar sucesso no processo educacional kantiano desconsiderando o professor e sua formação, pois o homem só transmite aquilo que sabe (conhece), assim, pensar na atualidade a formação do indivíduo autônomo e crítico perpassa, primeiramente, por isso, rever o processo de capacitação e formação daquele que será responsável pelo seu ensino: o professor.

4.3. O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO EM KANT

Kant considera que “uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo” (KANT, 1999, p. 23) e que é ela quem desenvolverá os “germes do bem” que foram “depositados no homem”, pois que “a única causa do mal consiste em não se submeter a natureza das normas” (KANT, 1999, p. 24); este otimismo de Kant com a natureza do homem e com o que a educação pode torná-lo, nos faz perceber a responsabilidade que imputa aos que se ocupam com tal função, pois considera que “se um ser superior tomasse cuidado da nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar” (KANT, 1999, p.15).

Kant salienta que aqueles que não possuem disciplina e instrução de qualidade são mestres ruins (KANT, 1999, p.15), pois que provavelmente perpetuariam em seus alunos a falta de disciplina que os caracteriza. Assim, faz-se necessário que o educador, no processo pressuposto por Kant, esteja em constante formação e que tenha tido principalmente uma boa formação inicial, tendo no processo desenvolvido sua autonomia, e aprendido a fazer uso *público da razão*.

A educação deve ser pensada coletivamente, considerando-a uma “arte” que vai sendo trabalhada e melhorada geração após geração, focando no que se ambiciona para o futuro, no indivíduo que se deseja formar, fazendo com que a educação não seja pura e simplesmente baseada nas condições da atualidade (KANT, 1999, p.17), a partir disso Kant traça uma problemática aos responsáveis pela formação: há visões muito diversas de educação, mas são aqueles que dela se ocupam que devem, desconsiderando as inclinações dos pais e governantes, seguir sua prática vislumbrando o homem ideal, pois:

- 1) os pais não se preocupam ordinariamente senão de uma coisa, isto é que seus filhos façam uma boa figura no mundo; e
- 2) os príncipes consideram os próprios súditos apenas como instrumento para seus propósitos. (KANT, 1999, p. 23)

Assim, ao considerar a pedagogia como *arte*, que na prática caminha em busca do ideal, não importa o que os “leigos” em assuntos educacionais apontam, vislumbra-se sempre, geração após geração, atingir aquele ideal planejado, que se ambiciona e que está no horizonte; por isso em Kant não há como não se pressupor um professor intelectual (GIROUX, 1997, p. 157), que esteja constantemente refletindo e adaptando sua prática em consonância com o coletivo, trabalhando suas estratégias, sua vontade, fazendo uso *privado e publico* de sua razão, que está sempre sendo regida pelo imperativo categórico.

A partir disso, pode-se dizer que o que ele anseia do educador, é que tenha seus olhos voltados para a “perfeição a que está destinada a humanidade e para a qual esta tem as disposições” (KANT, 1999, p. 23). Kant pressupõem uma educação que não seja ferramenta de manipulação social e até mesmo que não seja dependente do Estado e nem de interesses políticos, ela tem que ter seus olhos voltados sempre pra humanidade, permitindo ao professor servir-se de sua vontade,

uma vontade autônoma, reconhecendo que suas ações devem ser sempre de acordo com as leis do mundo inteligível.

Assim, “o estabelecimento de um projeto educativo deve ser executado de modo cosmopolita” (KANT, 1999, p. 23), ambicionando a formação do ser para o bem viver coletivo futuro e não focando para o estado social atual. Pensando nisto e na educação como *arte* é necessário que ao professor seja possibilitada uma formação reflexiva, que desenvolva seu senso crítico e que se compreenda parte do processo. Aqui cabe lembrar a importância que Silva (1996, p. 36) e Saviani (2013, p. 160) dão a “*memória*”, sendo que esta possibilita ao professor endossar o que já está dado na Instituição escolar quando adentra nesta (bem como a todo sistema educacional, seja a nível municipal, estadual ou nacional), só assim se terá verdadeiramente um ser livre e autônomo que poderá formar os cidadãos autônomos ambicionados por leis e diretrizes. Por isso, a ideia da pedagogia como ciência a ser desenvolvida, como conhecimento a ser amadurecido, não pode deixar de pressupor que fazemos parte de um processo de desenvolvimento da humanidade, em que cada geração acresce à outra conhecimentos e experiências.

Kant, ao considerar a educação como *arte*, põe sobre ela um peso muito maior, pensa um processo de constante engajamento e desenvolvimento daqueles que são responsáveis por ela, ou seja, não há como pensar o professor autônomo, dentro da prática de formação de sujeitos autônomos, que não esteja num processo dialógico constante, pensando e repensando sua prática e a educação, se atualizando e contribuindo para se pensar “o que é educação”.

Kant expõem isto ao questionar se a educação deve se dar de forma *mecânica* ou *raciocinada*, e mesmo sabendo dos momentos em que aprendemos de forma mecânica (por experiência), ressalta que a educação que procuramos sistematizar em nosso processo deve se dar de forma *raciocinada*, transpondo os exemplos e colocando “a ciência em lugar do mecanicismo” (KANT, 1999, p. 22), se não for desta forma, na se pode esperar e a “educação seria confiada a pessoas não educadas corretamente”, bem como que apenas desempenhariam obrigações que não compreendem, o que impossibilitaria se chegar à destinação da educação.

Ele deposita tamanha credibilidade no educador autônomo, responsável pelo processo educacional e pelo progresso da educação que considera que a melhora

da educação e da condição dos seres humanos socialmente não vem de cima, não vem dos poderosos, daqueles que detêm o poder, mas daqueles que agem por conta própria, “contar mais com os esforços particulares do que com a ajuda dos príncipes” (KANT, 1999, p 24). Considera que todo engajamento e *cultura* começam com iniciativas individuais, depois há sua difusão, assim “a direção das escolas deveria, portanto, depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas” (KANT, 1999, p. 25), pois que,

a natureza humana pode aproximar-se pouco a pouco do seu fim apenas através dos esforços das pessoas dotadas de generosas inclinações, as quais se interessam pelo bem da sociedade e estão aptas para conceber como possível um estado de coisas melhor no futuro.

Ideário este que se evidencia superficialmente nas propostas de gestão democrática, como exposto no Capítulo 1, em que Silva (1996) traça sua crítica à aplicação prática das leis, e em que não se evidencia a efetividade do que ora havia sido ambicionado.

Assim, cada um deve estar atento às finalidades da natureza, mas nunca se esquecendo que a humanidade como um todo está se desenvolvendo e cada um contribui para que se torne mais moral (progressivamente); todos devem “empenhar-se em conduzir a posteridade a um grau mais elevado do que elas atingiram” (KANT, 1999, p. 26).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como expomos no decorrer deste trabalho, o que em suma presenciamos no processo educacional são decisões tomadas de forma vertical, fomentando a prática de um professor heterônomo, mas com vistas a formar um cidadão autônomo. Há uma contradição significativa entre a teoria e a prática no processo pra se chegar à autonomia.

Privar os professores do processo de participação na construção da educação nacional e do desenvolvimento de sua “*memória*” implica sérios problemas à educação; pressupor a formação de alunos autônomos, cidadãos críticos e ativos, que se sirvam do seu próprio pensar em prol da sociedade, não pode ser possibilitado num sistema de ensino que se serve dos professores apenas como “instrumentos” para execução de suas leis e objetivos, pois que não é possível um ser heterônomo formar seres autônomos: a educação é construção, interação e, ninguém transmite aquilo que não sabe, ninguém age de uma forma que não é.

Essa problemática há muito se perpetua no espaço escolar, inúmeras são as mudanças que ocorrem na sociedade (política, econômica e/ou culturalmente) e acabam por influenciar as políticas educacionais, fomentando a criação de novos paradigmas de formação de professores, mas em nenhum deles temos efetivamente o professor sendo encarado como essencial à educação, voz a ser ouvida e profissional capaz de desempenhar sua prática autonomamente. Talvez tenhamos nas entrelinhas deste receio governamental, o reconhecimento das debilidades de formação de professores, o cansaço do professor que precisa trabalhar em mais de uma escola e turno para poder se sustentar. Todos estes aspectos se enumerados nos fazem ter que reconhecer que o professor não possui tempo para determinar todos os aspectos em seu processo de ensino; mas o descompromisso governamental com bons salários e estrutura física e formacional, bem como o desânimo observado nos professores, formam um círculo vicioso que nos cega para a possibilidade da prática de uma educação inovadora e de qualidade, em que o professor, “senhor” do seu processo de ensino, desenvolve com maestria sua prática, adaptando-a às especificidades da realidade na qual está inserido, e faz *uso público* de sua razão sem medo algum.

Expomos aqui uma questão crucial: como podem os órgãos educacionais brasileiros ambicionar a formação de um *cidadão autônomo*, que seja *ativo socialmente*, sem rever seus enfoques no processo de formação e na prática dos professores, que não os permite tornarem-se autônomos (no sentido kantiano), saírem da menoridade e fazerem *uso público* da razão, pois, como coloca Kant, além de ser possível que um público esclareça-se a si mesmo, se lhe for dada liberdade será inevitável o esclarecimento e desenvolvimento da autonomia; lembrando que ser autônomo subtende muito mais que simplesmente ter liberdade administrativa, pedagógica e metodológica, mas poder, efetivamente, em sua prática cotidiana agir de acordo com sua vontade sob as leis que os próprios professores impuseram a si mesmos.

Ressaltar o quão imprescindível é se pensar o professor como intelectual, como participante ativo de todo processo educacional, é evidenciar que apenas delegar a ele objetivos e obrigações sem permiti-lo fazer parte da elaboração destes, sem auxiliá-lo no desenvolvimento de sua “*memória*” histórico-educacional, faz dele um mero executor, que não possui compromisso e que jamais chegará a ser autônomo, no sentido kantiano do termo.

A proposta lipmaniana, por exemplo, surgiu na década de 60 como uma possibilidade de solução para inúmeros problemas latentes até hoje em sala de aula, como o parco raciocínio lógico e o analfabetismo funcional, e por isso ganhou espaço na sociedade mundial como uma possível solução para estes e outros problemas, entretanto, como vimos no caso curitibano, sua aplicação de forma parcial acaba por colocar em descrédito uma metodologia e inutilizar um processo que poderia render bons frutos à educação; outro aspecto que a adoção “falha” da metodologia lipmaniana nos aponta é o fato de primeiramente ela ter vindo a vias oficiais por solicitação de professores que em suas escolas já se serviam da metodologia e estavam alcançando bons resultados e queriam que isto estivesse disponível ao município, mas as mudanças político-administrativas ocorridas mudaram o percurso.

Estas mudanças que ocorrem de dois em dois anos seja a nível nacional, estadual ou municipal, acarretam descontinuidades na política educacional, mesmo com o corpo docente das escolas se mantendo o mesmo, ou seja, estes não são

ouvidos, não há uma continuidade, pois cada nova administração quer mudar e traz suas concepções de educação, seus teóricos e metodologias pra escola, a fim de inovar, sempre acreditando poder melhorar a educação sem ouvir aqueles que estão no “chão de escola” e sabem quais as suas debilidades. Essa realidade evidencia claramente que a educação não é considerada no Brasil uma “*arte*” (no sentido kantiano), não se pensa em sua progressiva mudança e melhoria, negligencia-se o passado e as experiências dos professores, o que se acredita em vias oficiais é que suas mudanças imputadas serão a solução para os problemas deixados pela administração anterior.

Ignorar o professor e o processo que desempenha progressivamente nas instituições de ensino é tornar claro que o professor, a serviço da educação, é um mero executor e não possui espaço para fazer uso de sua razão, muitas vezes se justificando pela inaptidão dos professores a darem soluções válidas, bem como seu desinteresse, e assim condenando o professor a uma prática heterônoma.

Toda esta problemática nos leva a pensar em Lipman e Kant, pois ambos carregam em sua forma de pensar a educação a necessidade de se olhar para o professor, de pensá-lo e ouvi-lo, considerando sua “nobreza” e importância, vendo-o como “peça-chave” neste processo; é o professor quem faz a ponte entre o que se entende por educação e seus objetivos, entre o ideário do cidadão e sua formação, quem proporciona o desenvolvimento do pensar e auxilia na saída da minoridade rumo à maioridade, na formação do homem moral.

Pensar a educação como possibilidade de formação de indivíduos autônomos e críticos, que se tornem cidadãos conscientes e corresponsáveis, requer a reavaliação tanto do processo de formação de professores quanto da prática de “inclusão” destes em uma instituição educacional, por isso deixa-se o questionamento: como se pode ainda continuar pensando a formação do indivíduo autônomo sendo que o professor em sua prática é condenado a heteronomia? O processo de reflexão aqui percorrido buscou evidenciar a importância de se fomentar a formação do professor autônomo, pois apenas a partir deste e de sua prática autônoma poderá se atingir uma formação de qualidade para o cidadão brasileiro.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADOR, Milton. **Ideologia e Legislação Educacional no Brasil**. Concórdia: UnC, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando de [et al]. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=205210>. Acesso em: 26 mar. 2013.

BRASIL. Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, **Reorganização do Ensino Normal e sua Transposição para o Plano Universitário: Creação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro**.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. MEC/CNE. Resolução CNE/CP 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal em Curitiba**. Curitiba, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIROUX, Henri. **Os professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KANT, Immanuel. **Lógica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

_____. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

_____. **Que Significa Orientar-se no Pensamento?** In: Immanuel Kant - Textos Seletos. Petrópolis: 1985.

_____. **Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?** In: Immanuel Kant - Textos Seletos. Petrópolis: 1985.

KOHAN, Walter. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à Escola**. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

MASCARELLO, Débora Cristina. **História da Educação Brasileira: os Cursos Profissionalizantes do Colégio Polivalente.** Disponível em: < http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/turmas1_e_2/monografia_Debora.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2013

MARQUES, Luciana Rosa. **A Autonomia da Escola nas Representações Sociais dos Membros do Conselho Escolar.** Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/25436/14780>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

MOSSMANN, . **A Formação Continuada de Professores na Contemporaneidade Limites e Possibilidades.** Disponível em: < www.imap.curitiba.pr.gov.br/index.php?option=com...task...>. Acesso em 18 jun. 2013.

MURANAKA, Fabiana. **“Mas, O Que Se Faz Numa Sala De Filosofia?!!!”:** Uma Análise do Eixo Educação pela Filosofia das Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Curitiba. Disponível em: <www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M07_muranaka.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2011.

NERI, Demétrio. **Filosofia Moral.** São Paulo: Loyola, 2004.

PINHEIRO, Celso de Moraes. **Kant e a Educação: Reflexões Filosóficas.** Caxias do Sul: Educus, 2007.

RAWLS, John. **História da Filosofia Moral.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROCHA, Elisabeth. **A Filosofia como Disciplina Escolar: Perspectivas e Caminhos de sua Curricularização na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.** Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Curitiba, 2010.

SANTOS, Wilson da Silva. **Autonomia Escolar: alguns apontamentos.** Disponível em: < <http://www.espacoacademico.com.br/081/81santos.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

SAVIANI, Demerval. **História da Educação no Brasil:** um balanço prévio e necessário. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509907>>. Acesso em: 13 mai. 2013[a].

_____. **Pedagogia e Formação de Professores no Brasil.** Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em 13 mai. 2013 [b].

SCHNEEWIND, J.B. **A Invenção da Autonomia.** Trad. Magda França Lopes. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

SILVA, Jair Militão da. **Autonomia da Escola Pública.** São Paulo: Papirus, 1996.

SURH, Inge Renate Froese. **Teorias do conhecimento pedagógico.** Curitiba: IBPEX, 2011.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-agosto 2000, p. 61-88.

TAVARES, Rosilene Horta. **Didática geral**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Ibrasa, 1986.

VINCENTI, Luc. **Educação e liberdade: Kant e Fichte**. São Paulo: Unesp, 1994.